



## XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

### A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

## O COMITÊ DE INOVAÇÃO NA GRADUAÇÃO E A ELABORAÇÃO DE PRINCÍPIOS PARA A GRADUAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE MUDANÇA NA CULTURA UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA PUCPR

**Vidal Martins**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[vidal.martins@pucpr.br](mailto:vidal.martins@pucpr.br)

**Cinthia Bittencourt Spricigo**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[c.spricigo@pucpr.br](mailto:c.spricigo@pucpr.br)

**Jelson Roberto de Oliveira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[jelsono@yahoo.com.br](mailto:jelsono@yahoo.com.br)

**Paulo Sergio Macuchen Nogas**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[paulo.nogas@pucpr.br](mailto:paulo.nogas@pucpr.br)

### RESUMO

O presente artigo pretende analisar a estratégia de elaboração e divulgação dos *Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem* pelo Comitê de Inovação na Graduação (CIG) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Para isso, apresentar-se-á a motivação que levou à criação do CIG, cuja principal tarefa é elaborar um Plano de Desenvolvimento da Graduação para a instituição. Além de definir o que e quais são os princípios elencados pela PUCPR, pretende-se mostrar como essa escolha está amparada numa perspectiva de mudança cultural que envolve toda a comunidade universitária, tendo a excelência na graduação como prioridade. Os princípios se apresentam, assim, como resposta ao diagnóstico do estágio atual (pós-moderno) das relações de ensino e aprendizagem, marcado pela crise da racionalidade vigente durante o período moderno.

**Palavras-chave:** educação superior; princípios; graduação; modernidade; pós-modernidade.

### GUIDING PRINCIPLES FOR UNDERGRADUATION AS A STRATEGY FOR CHANGE THE UNIVERSITY CULTURE: THE EXPERIENCE OF PUCPR

### ABSTRACT

This article aims to analyze the strategy of drafting and promoting the *Guiding Principles of the process of teaching and learning* by the Innovation Committee on Undergraduate Studies at the Pontifical Catholic University of Paraná. For this, we'll presente the motivation that led to the creation of the Innovation Committee on Undergraduate Studies, whose main task is to prepare a *Development Plan for Undergraduate* for the institution. In addition to defining what are the principles described by the PUCPR, we intend to show how this choice is supported from the perspective of cultural change that involves the entire

university community, with the excellence in undergraduate as a priority. The principles are presented, as well, as a response to the diagnose of the current stage (post-modern) of the relationship of teaching and learning, marked by the crisis of rationality prevailing during the modern period.

**Keywords:** higher education; principles; undergraduation; modernity; postmodernity.

## 1. INTRODUÇÃO

*"Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos a altura.  
Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio.  
Porque é só no vazio que o voo acontece.  
O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas.  
Mas é isso o que tememos: o não ter certezas.  
Por isso trocamos o voo por gaiolas.  
As gaiolas são o lugar onde as certezas moram".*

*(Fiódor Dostoiévski em Os Irmãos Karamazov)*

Os baixos resultados de aprendizagem, o desinteresse, a desmotivação e a passividade por parte dos estudantes em relação ao conhecimento, o ensino baseado *unicamente*<sup>1</sup> na transmissão de conteúdos, a infraestrutura inadequada e o baixo engajamento dos professores estão entre os principais elementos de um diagnóstico que vem despertando a atenção de várias instituições de ensino superior no Brasil e no exterior, levando-as a assumir o processo de ensino e de aprendizagem na graduação como prioridade.

Nos últimos anos, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná inaugurou um processo que visa alcançar qualidade e excelência educacional. No planejamento estratégico elaborado com ampla participação da comunidade acadêmica, a graduação ganhou um destaque relevante e passou a angariar esforços da universidade, que incluem um arrojado plano de formação, titulação e de carreira docente, em vista da captação e retenção de talentos; um aumento expressivo no número de estudantes envolvidos em projetos de iniciação à pesquisa e à docência; a adequação da infraestrutura; e a modernização da gestão acadêmica.

A partir de 2014, com o início dos trabalhos de uma nova equipe na Reitoria e nas Pró-Reitorias, elegeu-se a graduação como prioridade institucional, algo que ficou evidente

---

<sup>1</sup> Destacamos, já de antemão, que a proposta não pretende anular completamente nem a metodologia da aula expositiva, muito menos a importância dos conteúdos no ensino universitário. Ao destacar a palavra *unicamente*, pretende-se mostrar que o problema reside no fato de que muitos professores continuam praticando unicamente esse tipo de metodologia em detrimento de tantas outras. Trata-se de reconhecer que há diversas formas de aprender e, por isso, deveria haver diversas formas de ensinar.

já no discurso de posse do novo reitor, prof. Waldemiro Gremski, no dia 12 de dezembro de 2013 e na imediata criação de uma Pró-Reitoria de Graduação que veio a substituir a antiga Pró-Reitoria Acadêmica, a fim de concentrar esforços e promover a mudança cultural capaz de elevar a qualidade dos cursos de graduação da universidade. Para isso, a nova Pró-Reitoria foi organizada em três diretorias: a Diretoria de Graduação, de Administração na Graduação e de Suporte à Graduação, esta última tendo como principal objetivo alavancar os processos de inovação metodológica. Outro ponto de destaque nesse processo foi a criação de um Comitê de Inovação na Graduação (CIG)<sup>2</sup>, que tem como principal missão elaborar um Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG) que incluía uma reflexão sobre os princípios, diretrizes e metas da graduação, e explicita os modelos avaliativos dos cursos, bem como as demandas estruturais e gerenciais necessárias para o cumprimento do PDG.

Desde o início de 2014, a comunidade acadêmica da PUCPR tem reunido esforços para discutir e elaborar o Plano de Desenvolvimento da Graduação. O primeiro resultado desse esforço conjunto foi o lançamento, já em julho de 2014, do documento *Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem*, o qual resume um longo debate realizado pelo CIG e por várias instâncias universitárias e que vem sendo apresentado e discutido com todos os docentes da PUCPR<sup>3</sup>. O documento, nesse sentido, não é um texto fechado e pronto, mas aberto às opiniões, sugestões e complementos advindos do debate com os professores e estudantes: durante o segundo semestre de 2014 está sendo realizado um Ciclo de Debates intitulado “PUCPR, o futuro é agora”, a fim de discutir o documento com o corpo docente e administrativo; no primeiro semestre de 2015 o mesmo será discutido com os estudantes<sup>4</sup>. A ideia é que as atitudes cotidianas de toda a comunidade acadêmica sejam orientadas por esses princípios.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir os princípios orientadores da graduação na PUCPR, que têm a missão de balizar uma profunda mudança cultural na universidade, afetando, em especial, os processos de ensino e aprendizagem. Inicialmente, apresenta-se o papel e a utilidade prática dos princípios no cotidiano da graduação (*por que uma graduação por princípios?*). Em seguida, defende-se a necessidade de mudança nos

---

<sup>2</sup> O Comitê de Inovação na Graduação se reúne mensalmente durante quatro horas e é formado por 22 membros, entre os quais estão representantes das 4 Pró-Reitorias, os decanos das 9 Escolas da PUCPR, os diretores dos 3 *campi* fora de sede, 2 representantes da área de educação e 1 representante dos estudantes.

<sup>3</sup> Atualmente a PUCPR conta com cerca de 1.500 professores, distribuídos em cinco *campi*: Curitiba, Londrina, Maringá, Toledo e São José dos Pinhais.

<sup>4</sup> Tal estratégia visa preparar os docentes e gestores para as novas demandas e novas práticas por parte dos estudantes que, se espera, o documento possa favorecer e despertar.

processos educacionais como resposta às mudanças no cenário mundial (*o que deve ser mudado?*). Depois, comparam-se as características da era moderna com a era pós-moderna, na qual vivemos hoje, a fim de justificar a necessidade das mudanças previamente defendidas (*por que devemos mudar?*). Na sequência, discute-se a importância do engajamento de toda a comunidade acadêmica nesse processo de mudança e as estratégias da PUCPR para alcançá-lo (*o engajamento da comunidade acadêmica*). Finalmente, os cinco princípios são apresentados e discutidos (*Cinco princípios para a graduação*).

## 2. POR QUE UMA GRADUAÇÃO POR *PRINCÍPIOS*?

Ao falar em *Princípios*, o documento da PUCPR deixa claro que está falando de

diretrizes que fundamentam as ações humanas, ou seja, trata-se de pressupostos que orientam as práticas do dia-a-dia de acordo com tradições sociais e culturais. Nesse sentido, tornam-se guias coletivos que orientam as ações individuais. Ou seja, são termos gerais que se concretizam posteriormente em atos concretos que, em si mesmos, guardam com eles uma concordância virtuosa e demonstram uma disposição e um esforço em direção aos objetivos almejados. Do ponto de vista pessoal e profissional, os princípios concretizam aquilo que é inegociável, que é duradouro e precisa ser preservado das urgências que pressionam as nossas atitudes e comportamentos. Os princípios irradiam os valores mais nobres da nossa cultura e imantam aquilo que consideramos o melhor caminho para o bem comum. (PUCPR, 2014, p. 18).

Nesse sentido, os princípios são um retrato da busca pela excelência aos moldes daquilo que é expresso pelo conceito grego de virtude como *areté*: a excelência adquirida pelo exercício atlético, pelo treino e pela disposição constante. Cada princípio, como guia geral, deve ser vivenciado no cotidiano e expandido através de um exercício constante, assumido de forma insistente por todos os membros da comunidade acadêmica. Com essa intenção, os *Princípios* pretendem orientar as relações de ensino e aprendizagem na PUCPR, despertando o corpo discente, docente e administrativo para uma pretendida mudança cultural capaz de atualizar a universidade para enfrentar e/ou corresponder aos desafios da sociedade contemporânea. Depois de ter realizado um planejamento estratégico que visa o reposicionamento da universidade no cenário nacional em 2022 (depois de olhar para o futuro, portanto), a PUCPR quis trazer esse futuro para o presente. Eis a frase inspiradora de todo o processo: “Mudança é o processo no qual o futuro invade nossas vidas”. A frase, de Alvin Toffler, não serve apenas de epígrafe para o documento, mas expressa a intenção de mudança no presente (mudar o presente) com base nos sonhos que

temos para o futuro (quem queremos ser no futuro, como universidade, como estudante, como professor, como gestor?).

O objetivo dos *Princípios Orientadores da Graduação* é, a um tempo, orientar a mudança e engajar toda a comunidade acadêmica. Como se trata de uma mudança profunda na consciência e nos atos e comportamentos (o texto fala mesmo numa “mudança do *ethos* universitário” [PUCPR, 2014, p. 5]) dos vários atores envolvidos no processo, não bastam medidas “de gabinete”, verticalizadas, superficiais e unilaterais. Presume-se que uma mudança desse âmbito só pode ser efetiva através do envolvimento de todos, algo que só pode ser expresso através de princípios fundantes das ações, ou seja, de fatores inegociáveis sobre os quais exista o máximo de consenso possível.

Assim, o texto explicita, já no seu preâmbulo, que o objetivo do documento dos Princípios é

orientar as práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem na PUCPR, buscando: amparar professores e estudantes nas suas relações acadêmicas; balizar a atividade dos NEP's e dos NDE's; inspirar novos processos avaliativos; fomentar o desenvolvimento de novas metodologias; orientar a formação docente; e orientar a atuação dos gestores acadêmicos. (PUCPR, 2014, p. 5).

O parágrafo acima explicita dois núcleos importantes na estratégia de mudança pretendida, como focos de irradiação da inovação: os Núcleos de Excelência Pedagógica (NEP's) e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's). Os NEP's foram criados em 2012 em todas as unidades universitárias, chamadas de Escolas<sup>5</sup>, e contam com três professores de tempo integral dedicados à promoção da inovação metodológica, que inclui estudos, debates e a realização de um projeto piloto em cada escola: depois de um amplo estudo que fez um levantamento das principais abordagens e metodologias inovadoras, baseadas em aprendizagem significativa e ativa, e no desenvolvimento de competências, os membros do NEP's, em número de trinta e seis pessoas<sup>6</sup>, passaram por um processo de formação cujo resultado foi a escolha dos projetos-piloto para as novas metodologias em cada Escola<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Em 2012 a PUCPR reorganizou as suas unidades acadêmicas (antes chamadas de Centros) em 9 Escolas: Escola de Educação e Humanidades, Escola de Arquitetura e Design, Escola de Direito, Escola Politécnica, Escola de Comunicação e Artes, Escola de Negócios, Escola de Saúde e Biociências, Escola de Medicina e Escola de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária.

<sup>6</sup> Nove escolas mais três *campus* fora de sede, cada um dos NEP's com três membros. Ao todo, são 720 horas (36 membros x 20 horas) dedicadas à implantação das inovações metodológicas na universidade.

<sup>7</sup> O processo de formação foi realizado em quatro etapas: na primeira delas, os professores tiveram uma visão geral das abordagens e metodologias; na segunda, cada grupo aprofundou essas abordagens no modelo a distância; no terceiro, os projetos escolhidos foram apresentados num *Simpósio*; e na quarta etapa todos os

Além do NEP, a outra instância importante nesse processo é o Núcleo Docente Estruturante de cada curso, que está participando de forma prioritária nos debates e do qual se espera um apoio no nível específico de cada curso, para que as mudanças sejam efetivadas. É bom lembrar que a mudança metodológica pretendida contará com o apoio de um *Teaching and Learning Center*, composto por uma equipe de três docentes e quinze técnicos formados em pedagogia e design instrucional, que tem o papel de apoiar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades propostas pelos professores, num serviço de *mentoring* das iniciativas pretendidas.

A motivação do texto sobre os *Princípios* aparece, por fim, de forma bastante clara no parágrafo final do documento, onde se pode ler:

O presente documento de *Princípios* orientadores da ação pedagógica da graduação da PUCPR, ao tempo em que comunica e incentiva práticas orientadas pela autonomia, dedicação, cooperação, senso crítico e honestidade, marca uma nova etapa de compromissos que pretendem valorizar a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem. O engenho e a capacidade criativa se efetivam nas formas solidárias e cooperativas das nossas práticas educativas na PUCPR, em vista de concretizar esses princípios em atitudes cotidianas de toda a comunidade acadêmica. (PUCPR, 2014, p. 26).

Note-se a insistência no fato de que o documento é um marco no processo de inovação pedagógica pretendida e o reconhecimento de que o processo é contínuo e cotidiano, demandando a participação de todos.

### 3. O QUE DEVE SER MUDADO?

O documento parte de uma pergunta central, surgida do debate no Comitê, quando um dos decanos perguntou: mas o que, de fato, está errado, para que falemos tão insistentemente em mudança? A interrogação não só fez sentido, como abriu um leque grande de interrogações e reflexões que são apresentadas no documento como uma espécie de *diagnose* da situação das práticas educativas tal como herdadas da era moderna e uma *prognose* dos desafios apresentados pela sociedade contemporânea (ou pós-moderna). A apresentação de alguns elementos desse cenário, ainda que tenha sido realizada de forma bastante abreviada, oferece pistas para uma reflexão maior sobre o papel da educação, com vistas a uma avaliação da atual viabilidade e suficiência de tais heranças. Em outras palavras, trata-se de perguntar: se mudou o cenário mundial, não deveríamos reconhecer que também a educação deveria mudar? Como continuar ensinando conteúdos centrados na

---

membros, mais alguns professores convidados e interessados, participaram de oficinas de formação sobre as abordagens escolhidas para os projetos-pilotos em cada uma das Escolas.

figura do professor se as fontes do conhecimento se multiplicaram e as formas de acessá-los e gerá-los são, também elas, evidentemente, variadas e aparentemente infinitas? Nesse contexto, seria suficiente e adequado proibir o uso das tecnologias educacionais em sala de aula? Não seria isso um prejuízo ao conhecimento, exigir que a fonte de interesse e de atenção dos estudantes seja unicamente o professor à sua frente? Não deveriam os professores reinventar a sua própria estratégia para enfrentar esse novo cenário, ao invés de simplesmente recolher-se burocraticamente à sua tarefa, colecionando reclamações e comentários negativos (a maioria dos quais, certamente bastante verdadeiros) a respeito da desmotivação e da baixa formação dos estudantes que chegam hoje à universidade?

Partindo de sua missão institucional, ao assumir de forma prioritária esse debate, a PUCPR levantou três premissas, ou seja, três “alegações, pressupostos teóricos e asserções iniciais” (PUCPR, 2014, p. 5) que pretendem justificar e orientar as estratégias propostas no PDG: [1] contribuir para a excelência profissional dos seus egressos, [2] fomentar lideranças transformadoras, [3] e promover atuação ética e cidadã, orientada pelos valores cristãos e maristas. Ao retomar a missão geral da universidade, o texto evoca vários documentos que traduzem o fato de que a PUCPR “insere-se no sulco da tradição que remonta à própria origem da Universidade como instituição”<sup>8</sup>, e que faz dela “um centro incomparável de criatividade e de irradiação do saber para o bem da humanidade” (*Constituição apostólica Ex corde ecclesiae*, 1). O texto recupera também os valores<sup>9</sup> próprios da missão e da pedagogia marista<sup>10</sup>, as normas presentes no Regimento Geral da PUCPR<sup>11</sup> e os princípios institucionais constantes no Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>12</sup>. A intenção é clara: buscar nas referências históricas próprias à missão da universidade os fundamentos para a mudança, ou seja, é preciso mudar sem perder as referências históricas. Os princípios, assim, nascem como desafios próprios à relação de ensino e aprendizagem, amparados na missão institucional. Em outras palavras, através dessas premissas, aquela realidade deixa de representar apenas um *dado*, para transformar-se num *desafio* a ser enfrentado. Em resumo: se há um tal cenário, o que a instituição

<sup>8</sup> *Escola Católica*. Roma, 1977; *A escola católica no limiar do Novo Milênio*. Roma: 1997; *Constituição apostólica Ex Corde Ecclesiae*, 1990; *Diretrizes e normas para as universidades católicas segundo a Constituição apostólica Ex Corde Ecclesiae*, CNBB, 2001.

<sup>9</sup> *Nossos Valores, um estilo marista próprio*. Setor de Pastoral da Província Marista Brasil Centro-Sul, 2010.

<sup>10</sup> *Missão Marista na Educação Superior*. Rede Marista Internacional de Instituições de Educação Superior. Curitiba: Champagnat, 2010.

<sup>11</sup> PUCPR. *Resolução 110/2013 CONSUN. Aprova a reformulação do Regimento geral da PUCPR*. 2013.

<sup>12</sup> PUCPR. *Projeto Pedagógico Institucional*. 2012.

universitária, em sua missão, deverá fazer para enfrentá-lo, em vista do bem de toda a sociedade?

O texto está dividido em quatro partes: na primeira delas são apresentadas as premissas que motivam a mudança; na segunda, o argumento central que afirma a necessidade de que a universidade deve se atualizar para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea; na terceira, estabelece o critério do envolvimento de toda a comunidade acadêmica; e no quarto enumera os cinco princípios escolhidos, trazendo sempre uma pequena explanação conceitual sobre o princípio, seguido de um conjunto de perguntas que pretendem despertar a reflexão e avaliar a atitude de professores e estudantes em relação a ele. No presente artigo, analisaremos de maneira mais detalhada o item segundo, que trata da necessidade da mudança.

#### **4. POR QUE DEVEMOS MUDAR?**

O texto dos *Princípios* faz um levantamento das principais ideias que legitimam a necessidade de mudança, através de uma comparação entre a era moderna e a era chamada de pós-moderna, tanto do ponto de vista dos elementos culturais característicos de cada uma dessas “épocas” quanto dos desafios educacionais que elas continham. Quanto à modernidade, o texto afirma que ela “foi marcada pelo esforço - que culminou nos filósofos Iluministas - de fazer do ser humano um sujeito, senhor de seu próprio destino e autor de sua própria história” (PUCPR, 2014, p. 7), destacando o fato de que a convicção dessa época, que teria se iniciado no século XVII, era a ideia de que a razão forneceria as bases para a libertação do ser humano, bem como para o reconhecimento da sua igualdade de direitos. Enquanto recusava o “encantamento” da Idade Média, a modernidade afirmava a razão como foco central da condição humana, doando-lhe o poder de explorar e conhecer o mundo ao seu redor, dando margem para os grandes eventos que marcam a modernidade, entre os quais destaca-se o fortalecimento das ciências particulares, as grandes navegações e os descobrimentos, a revolução industrial e os avanços técnicos e as chamadas revoluções burguesas. O texto recupera, nesse sentido, a ideia de Rouanet (1993, p. 9), para o qual a perspectiva moderna poderia ser resumida em três conceitos: universalidade (emancipação de todos os seres humanos), individualidade (visão de cada indivíduo em sua concretude e realidade) e autonomia (todos os seres humanos, como indivíduos, são aptos para pensarem por si mesmos).



Nesse contexto, a educação foi “ampliada e reconhecida cada vez mais como um direito de todos, cujo lugar de efetivação era a Escola” (PUCPR, 2014, p. 8), que passa a ser reconhecida em seu papel de “humanizar” o ser humano, guardar e desenvolver o conhecimento. Na Escola, cada indivíduo poderia, através do primeiro passo, acessar a alfabetização, o espólio da cultura indispensável para que ele se tornasse plenamente humano. Nesse contexto, o professor torna-se o coração da atividade escolar/educativa: em um tempo no qual o acesso ao conhecimento era bastante restrito, o professor era o primeiro (e às vezes o único) a fazê-lo, o que explica o seu papel central na atividade educativa, baseada unicamente na ideia de *transmissão* do conhecimento. Uma vez que a educação era entendida como um processo de *transferência*, a modernidade desenvolveu medidas para racionalizar a aprendizagem dos diversos saberes, dividindo-os para isso em disciplinas e séries programáticas, e criando diversas práticas que visavam melhorar o processo de transmissão, seja do ponto de vista da didática do docente, seja do comportamento dos estudantes (o que inclui vários expedientes seletivos, repressivos e avaliativos). Foi disso que nasceu, conforme o texto dos *Princípios*, “a disciplina, a didática, o internato, as classes por idade e a graduação do processo de ensino e de aprendizagem”, fazendo com que o conhecimento perdesse “sua condição contemplativa para projetar-se como exploração e dominação da natureza” (PUCPR, 2014, p. 8).

O período moderno teria terminado nos últimos trinta anos do século XIX, abrindo a época contemporânea ou, como sugere o texto, sem preocupação de exatidão histórica<sup>13</sup>, a era pós-moderna. Trata-se de um momento de ruptura com a crença no poder da racionalidade, pois o “projeto de emancipação” que marcara a era moderna passou, paulatinamente, a ser considerado um “novo encantamento, traduzido na crença absoluta na razão, cujas consequências levavam a novas formas de submissão e controle político, mais dissimuladas e mais capilares” (PUCPR, 2014, p. 8). Essa seria a marca de um tempo, mas, sobretudo, a condição existencial moderna, segundo uma das principais referências do texto, o filósofo Jean-François Lyotard, no seu livro *A condição pós-moderna*<sup>14</sup> (2011), no qual pretende realizar um diagnóstico sobre o conhecimento e o lugar da educação na era contemporânea, principalmente levando em conta as transformações tecnológicas vividas pelas sociedades desenvolvidas a partir dos anos 1950, “cuja principal consequência foi a

<sup>13</sup> Ainda que não pretenda tomar partido num amplo e longo debate teórico a respeito da melhor expressão para “nomear” o tempo contemporâneo, o texto não deixa de notar que há divergências, por exemplo, entre Gilles Lipovetski que, por razões próprias, prefere o termo hipermodernidade, e outros autores (como Enrique Dussel) que preferem falar em transmodernidade, entre outros.

<sup>14</sup> O livro foi publicado em 1979, com o título de: *A condição pós-moderna: um relatório sobre o saber*.

transformação do conhecimento em mercadoria e, conseqüentemente, na principal base do poder na sociedade pós-industrial” (PUCPR, 2014, p. 8). Nesse contexto, o conhecimento perde legitimidade em si mesmo e em benefício de sua potencialidade emancipadora e humanizadora, passando a ser usado como um novo tipo de produto: “comprado e vendido” lembra o texto, o conhecimento “é gerenciado pelas regras da utilidade e do lucro e pela unilateralidade do saber técnico-científico”<sup>15</sup> que, ademais, segue fragmentado e sem compromisso com o desenvolvimento igualitário da sociedade” (PUCPR, 2014, p. 8).

O diagnóstico é bastante evidente: tal situação levou ao afã pelo saber que gera lucro, marcado pelos discursos tecnicistas e desenvolvimentistas desatrelados de qualquer preocupação ética<sup>16</sup>. Mas a crise da razão levou também a uma crise da verdade: a era pós-moderna é marcada por uma proliferação de interpretações que, amplificadas globalmente com o apoio dos meios de comunicação de massa, passam a impedir qualquer estabelecimento de diferença entre *fato* e interpretação, dando contornos bastante próprios à assertiva nietzschiana segundo a qual a verdade mesma teria sido desvalorizada porque não há fatos, apenas interpretações. O problema do valor da verdade se coloca, portanto, de forma bastante séria: “não existe sequer um acontecimento, um fenômeno, uma palavra, nem um pensamento cujo sentido não seja múltiplo”, conforme as palavras do filósofo francês Gilles Deleuze (1962, p. 4). Nietzsche, Deleuze, Foucault e tantos outros filósofos e pensadores contemporâneos contribuem para um diagnóstico sobre a pós-modernidade:

o tempo da fragmentação e compartimentação dos saberes<sup>17</sup>, da redução do conhecimento à operacionalidade dos critérios técnicos e da limitação da educação a meros objetivos performáticos baseados em hipóteses pragmáticas e especializadas. Vive-se a crise dos fundamentos tidos como verdadeiros; o enfraquecimento das instituições sociais e das utopias políticas e religiosas que elas representavam; o fim das identidades culturais locais em nome da globalização; o advento das promessas tecnológicas que abrem novos e mais rápidos canais de comunicação, interpretação e divulgação dos discursos; o consumismo, o culto do hedonismo e do prazer imediato; a recusa da memória e do passado em nome do presente absoluto; o mercado de massas e a padronização dos estilos de vida; a criação do ideal do “homem médio” capaz de consumir os produtos do capitalismo de massas e coreografado pela rotina das dimensões meramente operativas do saber; etc. (PUCPR, 2014, p. 9-10)

<sup>15</sup> A referência de Lyotard aqui é o projeto humboldiano da Universidade de Berlim, que não estaria apenas baseado na formação técnica, mas na formação de um sujeito do saber em sentido integral.

<sup>16</sup> O texto lembra que os horrores dos campos de concentração podem ser elencados entre as consequências mais terríveis desse exercício científico que, desvincilhado da reflexão ética, “torna-se não apenas perigoso como nefasto para o bem comum” (PUCPR, 2014, 9).

<sup>17</sup> Edgar Morin fala da “hiperespecialização” como um elemento que “impede a percepção global”, como uma “forma peculiar de abstração” que “extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceitual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistematicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado” (2007, p. 41)

Além desse diagnóstico que poderíamos chamar de “cultural” o texto dos *Princípios* menciona elementos para um diagnóstico “individual” que tem a ver com o perfil da juventude contemporânea:

a cultura da minoridade <sup>18</sup> está disseminada, ao lado de práticas de superficialização dos saberes, da rapidez e da falta de memória, da recusa da argumentação lógica e coerente, da fragilização dos laços afetivos e comunitários, do individualismo, da busca constante pela conformidade ao *status quo* e pela adaptação utilitária ao conforto do pensamento médio (e, por isso mesmo, medíocre), pela segurança sem risco e sem engajamentos, pela mera busca por proteção do futuro através da busca unicamente por uma carreira e estabilidade financeira (PUCPR, 2014, p. .

Além disso, o texto também traduz algumas características da juventude contemporânea que podem ser contrapostas a essa busca pelo prazer imediato e pelo imediatismo dos resultados, ao comodismo e à falta de interesse: os jovens de hoje podem ser mais abertos para a construção coletiva do conhecimento, podem ser mais curiosos e mais dinâmicos e simples nas relações interpessoais. Além disso, em muitos casos, manifestam uma consciência mais “aberta” e avessa aos “dogmatismos, preconceitos e todas as divisórias que impedem o crescimento humano” (PUCPR, 2014, p. 17), porque parecem mais capazes de lidar com as incertezas.

Nessa perspectiva, o texto chama a atenção, ainda, para os efeitos ambivalentes e paradoxais dessa realidade, destacando que seria possível elencar alguns “pontos positivos” que nascem desse cenário e que foram resumidos em três âmbitos:

[1] no âmbito epistemológico: possibilidade de maior maturidade intelectual, com a ascensão de novos discursos especulativos e investigativos e uma maior democratização dos saberes; [2] no âmbito ético: abertura para uma ética do pluralismo, mais adequada à ideia de uma sociedade complexa que exige mais cooperação e maior responsabilidade com a proteção da vida em dimensões extra-humanas; [3] no âmbito político: fortalecimento das democracias, com maior reconhecimento dos direitos das minorias e abertura de novos canais de participação. (PUCPR, 2014, p. 10).

---

<sup>18</sup> Segundo Kant, por preguiça e covardia, muitos seres humanos preferem permanecer tutelados (estado de menoridade) e evitam a emancipação e o esclarecimento (estado de maioridade). Nas palavras iniciais de seu texto, intitulado “*Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*”, ele escreve: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].

O elenco dessas *possibilidades e aberturas* é que serve de possibilidade para que o texto construa uma reflexão sobre a necessária *educational turn* (uma verdadeira virada educacional): a crise é tempo de renovação e oferece a oportunidade para que novas práticas se estabeleçam. A inexistência de uma verdade única a ser transmitida interdita também a necessidade de que o professor esteja no centro ou que as práticas pedagógicas levem em conta apenas a transferência dos conteúdos, sempre de forma “autoritária e procedimental”. O modelo educacional que ressurge das cinzas da velha civilização, dá preferência a um “modelo acêntrico”, rejeitando

o despotismo epistemológico das verdades únicas, em benefício de um modelo que valorize as interações e a construção dialógica do saber, a *inter* e a *transdisciplinaridade*, os conhecimentos significativos, vinculantes e integradores, multidimensionais e complexos, a fim de preparar para a autonomia e para a capacidade de enfrentar incertezas, imprevistos e novidades (PUCPR, 2014, p. 11).

Aquela pretensa *crise* obriga, portanto, os estabelecimentos de ensino a reverem as suas práticas pedagógicas, buscando uma formação por competências técnicas e humanas, utilizando-se dos novos aparatos tecnológicos, revendo a sua infra-estrutura<sup>19</sup> e as metodologias de ensino e aprendizagem. Todos esses elementos explicitam que o discurso da qualidade e da excelência na educação superior precisa estar focado na interação, na capacidade de solucionar problemas complexos na vida profissional e social, na capacidade de se comunicar oralmente e por escrito, na capacidade de trabalhar em equipe e liderar de forma democrática e participativa, de forma empreendedora e inovadora, mantendo atitudes éticas, consciência comunitária, ambiental, ecológica e afetiva.

---

<sup>19</sup> É bom lembrar que a história da arquitetura de uma sala de aula acompanha a dinâmica da educação baseada em transmissão: trata-se mesmo de um lugar de *performance* e *espetáculo* criada aos moldes de um teatro grego, cuja principal função é fazer com que os espectadores enxerguem e ouçam da melhor forma possível. As salas de aula tradicionais, com suas carteiras ordenadas em fila, o quadro de giz numa única parede e o professor no centro (às vezes sobre um tablado) traduzem a perspectiva de transferência do saber, impossibilitando o desenvolvimento de qualquer metodologia de integração, cooperação e interação, gerando passividade, desinteresse, acomodação e repetição. Por isso, é muito comum que a mudança nas práticas metodológicas esteja acompanhada da mudança nas estruturas da sala de aula. Na PUCPR, ainda que tenham sido criados alguns espaços que possibilitam a interação (entre os quais destacam-se duas salas interativas, uma delas para 88 pessoas distribuídas em nove ilhas com computadores conectados entre si), optou-se por primeiro desenvolver as metodologias para, posteriormente, como um resultado desse primeiro exercício, realizar as necessárias alterações estruturais e tecnológicas. O texto dos *Princípios* destaca que: “Para enriquecer a experiência universitária as estruturas precisam ser mais flexíveis, colaborativas, acêntricas e alegres. Os laboratórios precisam ser menos burocráticos e neles os estudantes poderiam desenvolver livremente as suas ideias; neles os estudantes deveriam trabalhar com facilidade, fazendo testes, desenvolvendo seus próprios *insights*, fomentando a criatividade e o empreendedorismo. Na universidade, o estudante poderia experimentar novos conhecimentos, novas relações afetivas, novas metodologias, novos modelos de gestão, novas formas de compreender e de organizar o mundo” (PUCPR, 2014, p. 13).

O *Plano de Desenvolvimento da Graduação* que vem sendo discutido na PUCPR representa, por isso, uma iniciativa institucional de responder a esses e aos demais desafios impostos pelo ambiente cultural da pós-modernidade. Ele parte do reconhecimento que o advento das tecnologias de comunicação não só mudou o perfil do estudante universitário, mas facilitou o acesso ao conhecimento e representa um potencial importante que não pode ser deixado de lado quando se trata de reconhecer que o conhecimento não está pronto de uma vez por todas, nem é posse de uma pessoa única, nem está em um único lugar, nem pode ser acessado de uma única forma. Ao contrário, o conhecimento é reconhecido como um *processo* e o aprendizado como um resultado da discussão e da interação, da construção coletiva do saber, da capacidade de exteriorizar as razões, de discutir criticamente, de gerar uma hipótese criativa, de submetê-la à avaliação dos demais colegas etc. Nesse contexto, o professor não é mais o proprietário de um saber a ser transmitido, mas o articulador de uma experiência interativa na qual ele mesmo, além dos estudantes, está envolvido. O professor é uma espécie de estrategista e *designer* metodológico dos procedimentos mais eficazes para essa aproximação de todos em relação ao conhecimento. Por isso, o texto afirma: “é preciso reconhecer, em resumo, que a relação humana com o conhecimento passa por uma construção significativa que envolve um processo complexo. Aí, cabe ao professor, tal como um dia o fez Sócrates e tantos outros mestres da cultura, não apenas transmitir *verdades*, mas despertar nos estudantes o desejo de conhecer a *verdade* e buscá-la por si mesmos” (PUCPR, 2014, p. 14).

## 5. O ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Esse diagnóstico exige e justifica a mudança cultural pretendida e em desenvolvimento na PUCPR, que tem como requisito central, como foi dito acima, o engajamento de toda a comunidade acadêmica, entendida em três esferas: os discentes, os docentes e o corpo institucional/administrativo. Por isso, a terceira parte do documento dos *Princípios* destaca a importância da participação de todos e, de alguma forma, traça o novo perfil que estudantes, professores e gestores devem assumir para que as mudanças se efetivem.

Do ponto de vista dos discentes, o texto insiste que o perfil desejado para os estudantes da PUCPR seja marcado pela excelência técnica e profissional, mas também pelo pleno desenvolvimento humanístico e cultural, aliando, portanto, a investigação da verdade através da pesquisa à crescente consciência de sua responsabilidade no mundo. Tal

é a perspectiva que, segundo o documento, pretende superar a condição burocrática do *aluno* em vista da afirmação da identidade política do *estudante*. Esta concepção foi retratada num quadro comparativo que reproduziremos abaixo:

ALUNO	ESTUDANTE
Etimologicamente, significa o lactente, o filho que é tutelado, o pupilo: <i>alumnus</i> é o particípio substantivado do verbo <i>alere</i> , que significa alimentar ou nutrir.	Do latim <i>studiosus</i> , que designa a pessoa dedicada e zelosa; aquele que ama o que faz, que gosta de aprender.
Simboliza o lactente intelectual, o imaturo, que precisa ser “alimentado na boca”, sob cuidados tutelares	Ocupa-se do estudo, busca e constrói o conhecimento variando as fontes; tem decisão e sabe o que quer; tem autonomia
Visa apenas o presente, é imediatista, quer o que avalia ser útil do ponto de vista financeiro	Investe no futuro; vê além do imediato; interessa-se por cultura em geral; desenvolve
Recebe formação, informação e instrução	Busca formação e informação, produz conhecimento, valoriza a pesquisa
Atitude passiva	É ativo, tem iniciativa própria
Sua fonte é o livro e a aula expositiva	Sua fonte é a curiosidade e a pesquisa
Depende da tutela do professor	Educa a si mesmo, tem decisão e autonomia; respeita o professor como orientador e motivador
Aprende os conteúdos; apenas recebe	Usa os conteúdos de maneira criativa; busca o que lhe interessa
Acomodado, acrítico, desinteressado	Ativo, participativo, crítico
Em grupos nunca assume a liderança e permanece indiferente	Em grupos participa de maneira ativa, ajuda na condução dos trabalhos ou exerce liderança democrática

(Quadro de características: a condição de aluno e a identidade do estudante; PUCPR, 2014, p. 15)

Na medida em que houver uma mudança no perfil dos estudantes, obviamente, será necessário que também os professores mudem, pois novas formas de aprendizagem exigem novas formas de ensino: “o bom estudante gera o bom professor, à medida que alimenta o processo de ensino e aprendizagem com novas demandas”, afirma o texto (PUCPR, 2014, p. 16). Para tanto, o texto parte do reconhecimento de que a atividade docente não é apenas uma profissão mas, antes de tudo, uma vocação, “cujo principal nutriente é o envolvimento: a disposição para a construção coletiva das alternativas, o sentido de pertencimento e de implicação na transformação de realidades individuais e coletivas” (PUCPR, 2014, p. 16). Por isso, do professor espera-se uma atitude ativa, participativa, criativa e crítica, capaz de aceitar o risco da interação com os estudantes, mas também com seus pares e gestores. Estimulando a busca pelo conhecimento, ele deve ser, como dissemos acima, um mediador e um estrategista, atento ao desenvolvimento das

competências esperadas de seus egressos por parte da sociedade. O professor é a principal parte promotora de uma vivência universitária plena e marcante. Para isso, o documento dos *Princípios* faz referência ao documento pontifício *Ex Corde Ecclesiae*, que no seu parágrafo 22, afirma que os professores universitários precisam se esforçar para “melhorar a própria competência e por enquadrar o conteúdo, os objetivos, os métodos e os resultados da investigação de cada disciplina no contexto de uma coerente visão do mundo, mantendo-se “inspirados pelos ideais acadêmicos e pelos princípios de uma vida autenticamente humana”.

Por último, para que a mudança seja efetiva, espera-se que a instituição universitária se reconheça como uma comunidade educativa: estudantes, professores e gestores nela se educam mutuamente, dentro e fora da sala de aula, reconhecendo que a universidade “é um centro de cultura no qual a inteligência humana pode reivindicar liberdade na busca pela verdade e no qual estudantes e professores, em diferentes matizes de interesses, são convocados ao exercício da comunicação, circulação e intercomunicação do pensamento” (PUCPR, 2014, p. 17). Através desses ideais, a universidade precisa se reconhecer como uma comunidade na discordância, ou seja, um espaço no qual sejam exercitadas as diferenças e os pensamentos divergentes com cortesia e respeito. Como “Alma Mater” e “Luz do Mundo” (NEWMAN, 2010, p. 232), a universidade é, segundo o documento, “o lugar privilegiado para a experimentação e as inovações. Ela vai à frente da cultura porque primeiro experimenta aquilo que aprende e ensina. Por isso, toda a universidade precisa ser um espaço educativo” (PUCPR, 2014, p. 17).

Esse item do documento é encerrado com uma referência à necessidade de promover e testemunhar modelos de gestão segundo o qual o poder é exercido como serviço e a autoridade esteja baseada na competência e na busca do bem comum: “o gestor tem papel fundamental na promoção da nova cultura institucional” (PUCPR, 2014, p. 17). Para tanto, os gestores devem se esforçar para reconhecer e contribuir para o desenvolvimento das habilidades de cada um dos colaboradores institucionais, abrindo oportunidades para o desenvolvimento profissional de todos os membros da comunidade acadêmica, com objetividade e profissionalismo. Do ponto de vista do suporte acadêmico, é preciso que as instâncias administrativas desenvolvam serviços de apoio técnico, social e psicopedagógico com presteza, agilidade e transparência, dando testemunho cotidiano dos princípios que regem a graduação e da missão que inspira a universidade.

## **6. CINCO PRINCÍPIOS PARA A GRADUAÇÃO**

Depois de ter realizado o diagnóstico que justifica a necessidade de mudança e ter apresentado o desafio do engajamento de toda a comunidade acadêmica, o documento *Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem* da PUCPR anuncia cinco princípios centrais que devem ser assumidos pela comunidade acadêmica para que a mudança desejada se realize. Ao comunicá-los e discuti-los amplamente, a universidade condensa e projeta luzes sobre seus próprios posicionamentos e pretende estimular práticas que favoreçam a mudança cultural esperada. Estabelecidos na forma de perguntas de cunho bastante prático e direto, os princípios pretendem evocar a reflexão pessoal, garantindo a liberdade de cada um avaliar as suas próprias atitudes como membro da comunidade universitária.

O primeiro princípio apresentado é a *autonomia*, descrito como a capacidade de ditar leis (*nomos*) para si mesmo, tratando-se, portanto, de uma aptidão para gerir a própria vida de maneira livre e responsável, segundo o bem comum. Além disso, como capacidade de autodeterminação, a autonomia é “um exercício da liberdade em sentido pleno”, segundo o qual, ao exercê-lo, “cada indivíduo legisla para si segundo aquilo que deseja para todos os demais: quem é autônomo faz para si mesmo aquilo que deseja para os outros; e faz para os outros, aquilo que deseja para si mesmo” (PUCPR, 2014, p. 19). Nesse sentido, o documento atenta para o fato de que falar em autonomia não é afirmar uma autossuficiência vazia e reducionista em relação à alteridade: “o outro é o horizonte daquele que é plenamente autônomo” (PUCPR, 2014, p. 19).

O segundo princípio escolhido é a *dedicação*, considerada como uma “característica de comportamento daqueles que se empenham em fazer o que se reconhece como correto e buscam fazer sempre da melhor forma possível o que é devido” (PUCPR, 2014, p. 20). Quem se dedica se envolve plenamente nas atividades que trazem benefícios para si mesmo e para todos os demais, recobrando cada uma de suas atitudes com uma atitude afetiva, envolvente, zelosa e empenhada. A dedicação, segundo o texto, “se revela no esmero com que alguém assume uma tarefa, à qual se aplica plenamente, de maneira responsável e cuidadosa” (PUCPR, 2014, p. 20).

A *cooperação* é o terceiro princípio assumido como indispensável para o processo de ensino e aprendizagem que se quer baseado em processos de interação e não mais centrado unicamente no professor. Trata-se de um modo de agir daqueles que se colocam sempre a serviço do bem comum, que sabem ouvir as opiniões e dialogar com os diferentes, a fim de encontrar o melhor caminho para a realização de determinada tarefa. Por isso,



segundo o documento, “a cooperação é uma expressão do valor da solidariedade no ambiente educativo” e “quem coopera, sabe trabalhar em equipe; lidera com democracia, favorecendo a participação de todos; participa e coordena os trabalhos de maneira organizada, tendo objetivos claros e metas definidas coletivamente” (PUCPR, 2014, p. 22). Mas o princípio da cooperação vai ainda mais longe: exige a capacidade de permanecer atento ao contexto do conhecimento, às relações entre o todo e as partes, à multidimensionalidade e à complexidade que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para tratar desse princípio, o documento anuncia a compreensão como premissa da cooperação fazendo referência ao pensamento de Edgar Morin: “compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). Cooperar é operar conjuntamente e, para isso, é preciso vencer o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo e todas as formas de preconceito e discriminação. A cooperação exige a abertura subjetiva e simpática para os demais e a construção de redes afetivas de comunicação, em busca da “solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2007, p. 93).

O quarto princípio apontado pelo texto é a *honestidade*, entendida como “a qualidade do que é verdadeiro e transparente, do que evita a mentira, a fraude e o engano” (PUCPR, 2014, p. 24). A honestidade é exercida quando não se omite ou dissimula, quando se pode falar ou agir com transparência e cuidado, a fim de evitar atritos e ofensas desnecessárias. Do outro lado, ela exige o repúdio a todas as práticas baseadas na falsa esperteza daqueles que querem levar vantagem em tudo. Ao contrário, a honestidade exige o reconhecimento dos próprios erros em primeiro lugar - e só depois os dos outros. Academicamente, a honestidade se revela quando professores e estudantes constroem o conhecimento de modo simples, sendo verdadeiro em seus atos e atitudes, buscando a lisura nos processos, relacionando-se de maneira livre e evitando o disfarce e a mera aparência. Para isso, segundo o texto, a honestidade “exige o compromisso com as regras morais vigentes” (PUCPR, 2014, p. 24) e, em caso de desacordo, capacidade para exposição dialogada dos motivos de maneira clara e aberta. Honestidade é apresentada como uma irmã gêmea da justiça.

O último dos princípios é o *senso crítico*, apontado como o avesso do senso-comum: enquanto este é a atitude daqueles que emitem meras opiniões (em grego, *doxa*), aquele é baseado em conhecimentos testados e aprofundados metodologicamente (em grego, *episteme*). Ao contrário do senso-comum, que é baseado nas informações meramente opinativas, “a atitude crítica exige uma reflexão constante, uma avaliação

radical das causas e das consequências do conhecimento” (PUCPR, 2014, p. 25). Se o senso-comum geralmente confirma as opiniões alheias sem processá-las, o senso-crítico coloca-as em questão, para serem confirmadas ou refutadas e, nesse sentido, está intimamente ligado à autonomia. Por isso, afirma o documento, “a pessoa que desenvolve o senso-crítico tem gosto pelo diálogo e pelas opiniões divergentes e é capaz de desenvolver e comunicar de maneira respeitosa suas próprias opiniões” (PUCPR, 2014, p. 25). O senso crítico, entendido dessa maneira, pode ser considerado a característica principal do tipo de conhecimento gerado na universidade e a sua efetividade garantirá a diferença entre a experiência do saber vivida pelos estudantes na vida cotidiana e aquela promovida no ambiente universitário.

## CONCLUSÃO

A experiência da PUCPR está apenas no começo. Ao relatar o processo, evidencia-se os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que as mudanças sejam disseminadas no ambiente universitário como um todo e engajem cada vez o maior número de professores, gestores e estudantes. Os vários processos de formação docente, a discussão sobre os incentivos docentes, as propostas de mudança na infraestrutura, a busca por alternativas tecnológicas e todas as demais iniciativas apresentadas no presente artigo estão apenas no início, mas dão prova do empenho para transformar o modo como a universidade entende o seu papel na sociedade contemporânea.

Todos sabem que uma mudança radical e repentina não é nem desejável nem eficaz. Mudar, como dissemos acima, é um exercício constante e ininterrupto, que deve contagiar a todos e promover um modelo educativo baseado na formação por competências e na educação emancipadora, comprometendo todos os professores em um trabalho conjunto de estudo e prática de ensino baseada em metodologias ativas, que favoreçam a construção colaborativa e significativa do conhecimento. Os princípios da graduação são, nesse sentido, o primeiro instrumento de mudança e aquele que deverá orientar os próximos passos.

Além de todas as inovações, a PUCPR entende que, para que esta estratégia alcance êxito, é preciso, primeiro, reconhecer que há fases diferentes de amadurecimento e diferentes formas, metodologias e identidades entre as várias Disciplinas, Cursos e Escolas, não cabendo, portanto, qualquer modelo padronizado e unificador. É preciso respeitar os perfis e os modelos mentais que formam a comunidade universitária. Em segundo lugar, é

importante reconhecer e valorizar as práticas que já estão sendo realizadas por vários membros da comunidade universitária: as metodologias inovadoras nem sempre são “novas”, pois muitas vezes já vem sendo utilizadas pelos professores, ou com o seu próprio desconhecimento (já que não foram estudadas e sistematizadas) ou com o desconhecimento institucional. Por último, a PUCPR sabe que precisa despertar os resistentes, que muitas vezes continuam passando ao largo do inequívoco diagnóstico e recolhendo-se no comodismo da inoperância por não saberem por onde começar. Além de compartilhar as evidências, o debate sobre os *Princípios Orientadores* pretende ofertar alternativas metodológicas através de um intenso programa de formação docente e de um plano de valorização da carreira docente – algo que está em andamento paralelo, como um dos itens do *Plano de Desenvolvimento da Graduação*.

## REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito. Conferências brasileiras*. Trad. Emerson Xavier e Gilda Sodré. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BAUMAN, Sigmund. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Diretrizes e normas para as universidades católicas segundo a constituição apostólica Ex Corde Ecclesiae*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *A escola católica no limiar do Novo Milênio*. Roma, 1997. Disponível em: <www.vatican.va> Acesso em: 20 mar. 2014.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *A escola católica*. Roma, 1977. Disponível em: <www.vatican.va> Acesso em: 20 mar. 2014.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche et la philosophie*. Paris: Presses universitaires de France, 1962.

FUKUYAMA, Francis. *Nosso future pós-humano. Consequências da revolução da biotecnologia*. Trad. Maria L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

IGREJA CATÓLICA. Papa João Paulo II. *Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. São Paulo: Paulinas, 2001.

JAHANGIRI, Leila; MUCCIOLO, Tom. *A Guide to better teaching. Skills, Advice, and Evaluation for College and University Professors*. New York: Rowman & Littlefield publishers, Inc., 2012.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que   Esclarecimento? In: *Textos Seletos*. Trad.

Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MAZUR, Eric. *Ensinar é apenas ajudar a aprender*. Entrevista a Carlos Fiolhais e Carlos Pessoa. Gazeta de Física. Disponível em: <[nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas/26\\_1/entrevista.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas/26_1/entrevista.pdf)> Acesso em: 30 mar. 2014.

MAZUR, Eric; LASRY, Nathaniel; WATKINS, Jessica. *Peer instruction: from Havard to Communitu Colleges*. *Am. J. Phys.*, 76, 1066-1069 (2008)

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2007.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2007.

NEWMAN, John Henry. *Discourses on the scope and nature of university education*. New York: Cambridge University Press, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/u5hG6O> Acesso em: 04 mar. 2014.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. *Projeto Pedagógico Institucional*. Guarulhos: FTD, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002